Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9570335
Centre d'intérêt : 230

L'Ecuyer, Céline.

Un profil de l'élève non-persévérant au Collège de l'Outaouais / Céline L'Ecuyer. -- [Hull?] : C. L'Ecuyer, 1993.
vii, 63 f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Résumé : f. vi-vii. "Travail présenté au Département des sciences humaines en réponse aux exigences du cours EFI 6016 Essai. Université du Québec à Hull". Bibliogr. : f. 44-49.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Abandon scolaire * Décrocheur * Caractéristiques de l'étudiant * Persévérance scolaire * Instrument de mesure * Questionnaire * Statistiques * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Collège de l'Outaouais

Identificateur(s) de sujet : Modèle de Tinto * Questionnaire sur les facteurs d'abandon et de persévérance aux études collégiales (FAPEC)

Cet essai propose une synthèse de travaux effectués au Collège de l'Outaouais sur le phénomène de l'abandon des études (cf. EDUQ : 9370855), compare les caractéristiques particulières et les attitudes des élèves persévérants ou non persévérants et souligne des éléments de discussion concernant cette problématique. La population étudiée provient des cohortes d'élèves inscrits entre l'automne 1988 et l'hiver 1990. A partir des résultats, une échelle de mesure a été élaborée permettant d'obtenir un indice de persévérance. Cette échelle permettra d'identifier les élèves potentiellement à risque d'abandonner leurs études. Questionnaire en annexe.

---

95 70335 SS

Université du Québec à Hull

UN PROFIL DE L'ÉLÈVE NON-PERSÉVÉRANT AU COLLÈGE DE L'OUTAOUAIS

Céline L'Ecuyer

Travail
présenté au professeur
Marcel Renou
Département des sciences humaines
en réponse aux exigences du cours
EFI 6016 Essai

Avril 1993

Université du Québec à Hull
13 MAI 1994
Bibliothèque

LC
148
.15
L43
1993
Rev.

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je tiens à remercier le directeur de mon projet de maîtrise, monsieur Marcel Renou qui a cru en mon projet et qui m'a permis d'utiliser les données de la recherche menée au Collège de l'Outaouais, pour produire mon essai.

Je tiens également à remercier l'équipe de collaborateurs du Collège soit: madame Joanne Moreau, Conseillère pédagogique; monsieur Denis Galipeau, Directeur de l'aide scolaire; monsieur Luc Maurice, Directeur des services aux étudiants; madame Sylvie Beauvais, Conseillère à la vie étudiante; madame Pierrette Pelletier, Technicienne en informatique; ces derniers ont largement contribué à la réalisation de cette étude.

Je remercie, enfin, monsieur Sylvain Coutu, Professeur en psychoéducation au Département des sciences humaines de l'UQAH pour sa contribution à l'élaboration de l'instrument et à l'analyse statistique des données.

PRÉSENTATION

Le présent essai repose sur les résultats de la recherche dont fait état le rapport de l'étude sur "Le phénomène de l'abandon des études au Collège de l'Outaouais: le profil de l'étudiant non-persévérant" (Renou & L'Ecuyer, 1992).

C'est lors de notre premier travail dirigé que nous avons tout d'abord effectué une recension des écrits concernant ce phénomène. Cette revue de littérature nous a permis de mieux cerner la problématique de l'abandon des études post-secondaires: types de recherche effectuées, identification des variables, modèle théorique privilégié et, processus d'abandon des études. Nous tenons à souligner que bien qu'il y ait beaucoup de documents consultés qui proviennent d'auteurs québécois ou canadiens, il demeure que la majorité des écrits sont d'origine américaine.

Dans le cadre de notre second travail dirigé nous avons élaboré un instrument de mesure inspiré du modèle théorique de Tinto (1987). C'est à l'aide de cet instrument de mesure (Facteurs d'Abandon de de Persévérance aux Études Collégiales) que nous avons effectué notre collecte de données. Cette dernière fût entreprise, d'une part, auprès d'étudiants qui avaient quitté le Collège de l'Outaouais et d'autre part, auprès d'étudiants qui ont persévéré dans leur projet d'études collégiales.

L'analyse des résultats permet d'identifier des distinctions entre les deux groupes au plan de certaines variables qui se distinguent de façon significative.

Le présent essai vous propose, d'une part, une synthèse des trois travaux dirigés précédents et, d'autre part, souligne des éléments de discussion concernant cette étude du phénomène de l'abandon des études au Collège de l'Outaouais.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1- CONTEXTE EXPÉRIENTIEL ET THÉORIQUE 4
- 1.1 Perception personnelle du problème avant l'étude 4
- 1.2 Position du problème 5
- 1.3 Revue de littérature 7

CHAPITRE 2- MÉTHODOLOGIE 13
- 2.1 Définition du non-persévérant 13
- 2.2 Population étudiée 14
- 2.3 Instrumentation 17
- 2.4 Procédure/Déroulement 20

CHAPITRE 3- RÉSULTATS 22
- 3.1 Procédures d'analyse 22
- 3.2 Résultats 26

CHAPITRE 4- DISCUSSION DES RÉSULTATS 34

CONCLUSION 41

BIBLIOGRAPHIE 44

ANNEXE 1 50

LISTE DES TABLEAUX

1. Modèle de Tinto (1987) 9

2. Sommaire des variables sociodémographiques: comparaison entre les persévérants et les non-persévérants 15

3. Associations significatives entre certaines variables reliées aux attributs personnels et familiaux, à l'expérience institutionnelle, à l'intégration sociale et, l'abandon des études au Collège de l'Outaouais 24

4. Indice de facteurs de risque (FACTAB) et de persévérance (FACTPER) 25

5. Situation des élèves qui quittent pour "ailleurs" (n=269) 26

6. Profil du non-persévérant au Collège de l'Outaouais 34

RÉSUMÉ

Depuis une dizaine d'années, des considérations éducatives et socio-politiques ont mis au devant de l'actualité le phénomène de l'abandon des études et mis en lumière les conséquences néfastes de ce phénomène sur l'avenir de ces jeunes, qui sont non-persévérants dans leur projet d'études, et de l'ensemble social (Jackson, Stafford, Banks, & Warr, 1983; Johnes, 1990; Stokes, 1983). Au Québec, ce phénomène a surtout été exploré au niveau secondaire, mais beaucoup moins au niveau post-secondaire (Robillard, 1991). Cette étude s'attarde à ce phénomène au Collège de l'Outaouais. Plus particulièrement, deux objectifs sont poursuivis: 1) Établir la prévalence de l'abandon scolaire au Collège de l'Outaouais; 2) Comparer les caractéristiques particulières et les attitudes des étudiants persévérants et non-persévérants. La population étudiée provient des cohortes d'étudiants inscrits entre l'automne 1988 et l'hiver 1990 (n=4744). De ce nombre, deux échantillons ont été sélectionnés: un premier groupe de sujets non-persévérants (n=168) et un second groupe de persévérants (n=168). Une enquête téléphonique a été effectuée auprès des sujets du premier groupe à partir d'un questionnaire sur les Facteurs d'Abandon et de Persévérance aux Études Collégiales (FAPÉC) inspiré du modèle de Tinto (1975, 1987). Ce même questionnaire a également été administré au groupe de persévérants. Les premières analyses nous ont permis d'identifier que les deux groupes se distinguaient de façon significative ($p<.009$) sur plusieurs variables (catégorie d'âge, motivation

aux études, heures de travail rémunéré/semaine, situation psychologique, situation familiale, engagements institutionnels et niveau d'intégration sociale). En se basant sur ces résultats, nous avons élaboré une échelle de mesure nous permettant d'obtenir un indice de risque d'abandon (FACTAB) et un indice de persévérance (FACTPER). Cette échelle nous permettra, éventuellement, d'identifier les élèves qui seraient potentiellement à risque d'abandonner leurs études.

INTRODUCTION

Le phénomène de l'abandon des études est omniprésent dans notre société et depuis quelques années les parents, les éducateurs, les représentants gouvernementaux sont inquiets de ce phénomène qui n'est pas sans présenter des conséquences graves sur nos jeunes adultes et sur l'ensemble de notre société (Jackson et coll.,1983; Johnes, 1990; Stokes, 1983). Bien que le phénomène ne soit pas spécifiqement relié aux étudiants du niveau secondaire, il est cependant très peu exploré au niveau des études post-secondaires (Robillard, 1991).

Notre expérience professionnelle récente a été vécue dans le cadre d'un organisme communautaire. Ce programme a comme objectif de favoriser la réintégration sociale et professionnelle du jeune adulte par le biais d'un retour aux études. Au cours de notre expérience professionnelle, nous sommes donc intervenu auprès de jeunes adultes entre 18 et 30 ans, qui avaient quitté leurs études avant leur diplômation; soit au niveau secondaire soit au niveau collégial. Les caractéristiques principales de ces jeunes adultes? Un départ prématuré de leur formation secondaire ou collégiale, des périodes de travail souvent entrecoupées de plusieurs périodes de chômage, des emplois plus insatisfaisants que satisfaisants, une perte d'estime de soi, une situation financière précaire et enfin, des problèmes associés tels: périodes de stress intenses, difficultés relationelles avec la famille immédiate, isolement social, abus de drogues ou d'alcool, etc. Bien que cela ne fût pas l'unique cause des problématiques vécues par ces jeunes

adultes, leur non-diplômation représentait certainement une cause importante de leur situation précaire.

C'est donc à partir de ce constat, qu'origine le présent essai. En effet, comme intervenante, il nous semblait primordial de limiter le nombre de ces jeunes qui ne persévèrent pas aux études et qui vivent des situations qui compromettent leur développement psycho-social. Cet essai s'est greffé à notre travail d'assistante de recherche dans le cadre d'un projet ayant pour but l'étude du phénomène de l'abandon scolaire au Collège de l'Outaouais. Notre insertion comme assistante dans un projet de recherche nous a conduit sur une piste d'intervention préventive plutôt que curative. En effet, la documentation consultée nous a permis d'identifier certains facteurs personnels et institutionnels sur lesquels il est possible d'intervenir et ce, dès les premières semaines d'intégration au Collège.

Nous vous proposons, par cet essai, d'établir le bilan des trois travaux dirigés précédents et d'avoir une idée d'un profil de la non-persévérance aux études au Collège de l'Outaouais. Le premier chapitre présente le contexte expérientiel et théorique de la problématique de l'abandon des études. D'une part, nous exposerons nos intuitions qui, au départ, ont motivé l'exploration plus particulière de la problématique entourant le phénomène de l'abandon des études collégiales. D'autre part, nous présenterons quelques éléments théoriques tels: l'incidence, les types de recherche qui ont été utilisé pour l'exploration de ce phénomène, l'identification du profil du non-persévérant selon plusieurs auteurs et le modèle théorique choisi par les chercheurs de cette étude.

Le deuxième chapitre aborde la méthodologie utilisée: l'analyse ex-post-facto, l'élaboration du questionnaire, la constitution de l'échantillon de la population étudiée ainsi que la collecte de données effectuée auprès des deux groupes identifiés.

Le troisième et dernier chapitre est consacré aux résultats. Nous exposons les procédures d'analyse, la présentation des résultats obtenus et, aux discussions conséquentes les hypothèses que l'on peut émettre à partir de ces résultats.

Finalement, la discussion qui suit permet de questionner nos intuitions de départ et certains résultats concernant le profil du non-persévérant aux études; identifié par Renou & L'Ecuyer (1992). De plus, nous apporterons des éléments critiques face à cette recherche.

CHAPITRE 1

CONTEXTE EXPÉRIENTIEL ET THÉORIQUE

1.1 Perception personnelle du problème avant l'étude

Comme intervenante, mes premiers contacts avec la non-persévérance aux études réfèrent aux problèmes associés causés, entre autres, par l'absence de diplôme et donc de spécialisation pour faire face aux exigences de plus en plus élevées du marché du travail. En effet, les jeunes adultes avec qui je travaillais avaient un point commun: l'absence de diplôme. Ces jeunes adultes qui, après avoir travaillé, ici et là, arrivaient à notre programme avec une motivation à retourner aux études. Cependant, ces jeunes éprouvaient des difficultés d'ordre personnel et/ou professionnel; pour certains, les blessures causées, entre autres, par de longues périodes de chômage étaient importantes. C'est à partir de ce constat que j'ai commencé à me questionner sur les facteurs pouvant influencer l'abandon des études de ces jeunes et à éprouver le désir de prévenir l'abandon aux études collégiales. Pourquoi au collège? Parce qu'il me semblait que peu d'énergie était mise à la prévention de la non-persévérance aux études post-secondaires.

Mes intuitions de départ concernant les facteurs reliés à la non-persévérance étaient les suivantes: les garçons me semblaient plus enclin à abandonner leur projet d'études que les filles; ces jeunes semblaient vivre des problèmes familiaux soit d'ordre de conflits entre les parents ou reliés à des problèmes de communication avec un ou des membres de la famille; les projets de vie de ces jeunes adultes

semblaient très peu précis ou inexistants; de par notre situation géographique très étendue et, considérant qu'un seul Collège désserve toutes les périphéries, les jeunes provenants de ces régions ne sont-ils pas plus enclin à la non-persévérance (coûts plus élevés, isolement social); les jeunes adultes non-persévérants vivent-ils une situation psychologique précaire, non-favorable à leurs études; peut-on établir un lien entre la non-implication financière des parents et le nombre élevé d'heures de travail rémunéré auxquels les étudiants semblent affliger ou, est-ce une des conséquences des valeurs d'une société de consommation; enfin l'anxiété ou la crainte de l'échec ne peut-elle pas indisposer l'étudiant et le démobiliser face à son projet d'études.

1.2 Position du problème

L'étude du phénomène de la non-persévérance aux études est assez récent. De plus, il est beaucoup moins étudié au niveau des études post-secondaires. Nous avons considéré dans la littérature les institutions collégiales du Québec et les College et University américains. D'une part parce que l'année "freshman", identifiée par les auteurs américains, correspond à peu près aux années collégiales du Québec puisque les deux représentent des années pré-universitaires ou des années de formation techniques. D'autre part, parce que les écrits américains sont considérables en termes de quantité.

Les statistiques présentées dans les recherches recensées ici, ne nous permettent pas de situer globalement un pourcentage précis du taux de l'abandon scolaire post-secondaire. En effet, selon les études, les pourcentages oscillent entre 34% (Robillard, 1991) et 52%

(Wernick, 1984). Cette fluctuation peut s'expliquer par la diversité des définitions de la non-persévérance aux études émises par les différentes institutions ou équipes de recherche concernées. Les recherches menées dans une perspective institutionnelle considèrent, généralement, le non-persévérant comme celui qui quitte l'institution (Robillard, 1991; Terrill, 1988); celles menées dans une perspective plus fondamentale utilisent une définition plus discriminante, qui décrit le non-persévérant comme l'individu abandonnant le système collégial en y distinguant le non-persévérant temporaire du non-persévérant permanent (Ochberg, 1986; Hayden, 1985; Getzlaf, 1984).

Certains auteurs (Astin, Korn, & Green, 1987; Hayden & Holloway 1985; Ochberg, 1986) soulignent l'importance des problèmes méthodologiques reliés à l'absence d'une définition commune ou, d'une définition clairement identifiée du non-persévérant. Astin et coll. (1987) proposent l'instauration de normes nationales pour une définition commune du non-persévérant.

En ce qui concerne plus particulièrement le Québec, Terrill (1988) évalue qu'environ 38% des étudiants des Collèges du Québec abandonnent leurs études avant l'obtention de leur diplôme. Ce pourcentage fût identifié à partir des cohortes de 1976 à 1981. L'auteur souligne de plus, que ce pourcentage augmente de façon significative de 38% à 45% sur les cohortes de 1983 à 1985.

1.3 Revue de littérature

1.3.1 Types de recherche

La plupart des études institutionnelles menées au niveau collégial se limitent à des données brutes (% par catégories), tirées des dossiers d'une cohorte d'étudiants (Lévesque, 1990; Conseil des Collèges, 1988; Astin et coll., 1987) ou encore à des analyses corrélatives entre les mesures de différentes variables identifiées, par induction, comme composantes des facteurs les plus prédictifs de l'abandon des études (Moores, 1989; Terrill, 1988; Dollar, 1985; Getzlaf, Sedlacek, Kearney, & Blackwell, 1984). Cependant plusieurs recherches (Astin et coll., 1987; Getzlaf et coll., 1984; Lavoie, 1987; Lévesque, 1990; Pascarella, 1986; Pascarella, Duby, & Iverson, 1983; Pascarella, & Terenzini, 1983, 1980; Tinto, 1990, 1987, 1987a, 1975) ont approfondi davantage le phénomène de l'abandon des études collégiales et ont ainsi dégagés différents facteurs influençant la décision de l'étudiant de persévérer ou non dans son projet initial. De plus, Russel & Slark (1990), Bee & Beronja (1984) ont poussé un peu plus loin leurs démarches et ont entrepris, dans les deux cas, une enquête téléphonique, ex-post-facto, auprès des étudiants qui avaient quitté leurs études afin d'identifier les causes réelles de leur abandon.

1.3.2 Variables identifiées

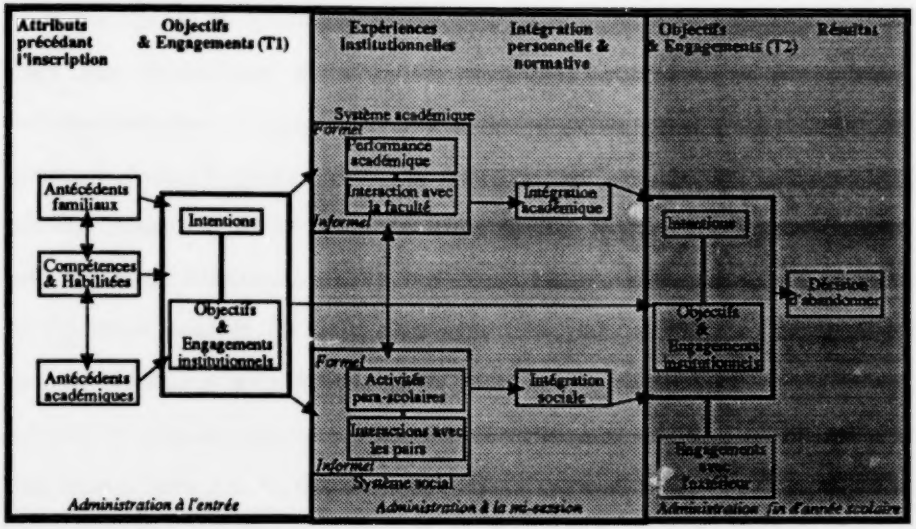
Notre revue de littérature nous permet de distinguer deux regroupements majeurs de variables soit, d'une part, l'institution,

(engagement institutionnel, régimes d'étude, qualité de vie au Collège, contacts à l'extérieur des heures de classe avec les membres du personnel), d'autres parts les variables davantages liées à l'étudiant lui même (engagement de l'étudiant, résultats académiques antérieurs, intégration académique et sociale, problèmes psychologiques, structure familiale). Indépendamment du groupe auxquelles elles appartiennent, certaines variables sont plus étudiées dans la littérature consultée. Parmi toutes ces variables, les résultats antérieurs, la motivation de l'étudiant, les contacts des étudiants avec l'institution retiennent davantage l'attention de plusieurs études (Astin et coll. 1987; Conseil des Collèges, 1988; Getzlaf et coll., 1984; Pascarella et coll., 1983; Tinto 1987, 1987a, 1990). Ce sont les variables reliées aux situations familiales et aux conditions psychologiques de l'étudiant qui demeurent, elles, très peu explorées et devraient particulièrement retenir notre attention (Getzlaf et coll., 1984; Lavoie, 1987; Kratzert & Kratzert, 1989)

1.3.3 Modèle théorique

De cette revue de littérature un modèle se distingue particulièrement soit celui de Tinto (1975, 1987). En effet, plusieurs auteurs (Bazinet, 1990; Getzlaf et coll., 1984; Pascarella, 1986; Robillard, 1991) s'appuient sur ce modèle pour tenter d'identifier, à partir de variables personnelles, institutionnelles et sociales, les facteurs de risque sur lesquelles on pourrait intervenir afin d'augmenter le taux de persévérance aux études chez les jeunes adolescents ou adultes et ainsi prévenir les conséquences personnelles et sociales néfastes qui découlent souvent de ce phénomène.

Tableau 1: Modèle de Tinto (1987)



(Traduction libre, Tinto 1987)

Le modèle que propose Tinto réfère d'abord aux caractéristiques étudiantes avant le début des études. Ce sont outre l'âge et le sexe, les résultats antérieurs de l'étudiant et les résultats aux tests d'entrée à l'institution (Astin et coll., 1987), la motivation de l'étudiant (Johnes, 1990), le niveau d'instruction des parents (Rotter, 1988) et leur occupation (Haviland, Shaw, & Haviland, 1984), l'origine rurale ou urbaine de l'étudiant (Elliott, 1987), le problème de la désunion des familles (Kratzert et coll., 1989; Breaddus, 1987). On dégage également les facteurs reliés à l'équilibre psychologique personnel (Szulecka, Springett, & Pauw, 1987; Ionescu et coll., 1987; Ochberg, 1986). Une dernière variable, parmi les plus souvent considérée, est le fait que l'étudiant doive travailler ou non pendant ses études (Leanning, Beal & Sauer, 1989).

Selon Tinto (1987) l'étudiant possède un certain nombre d'attributs précédant l'inscription: antécédents familiaux, compétences et habiletés, antécédents académiques. Ces attributs déterminent d'une part ses intentions et, d'autre part, ses objectifs et engagements institutionnels. L'expérience institutionnelle de l'étudiant s'analyse, en premier lieu, à partir de son intégration académique formelle (sa performance académique) et informelle (son interaction avec le personnel de l'institution) et, dans un deuxième temps, à partir de son intégration sociale formelle (les activités para-scolaires) et informelle (les interactions avec les pairs). Ce sont ces deux types d'intégration, sociale et académique, qui seront déterminantes dans la révision que l'étudiant fera après un certain temps de ses intentions, objectifs et engagements vis à vis l'institution, lesquels seront pondérés par les engagements contractés à l'extérieur. Cette réévaluation de la concordance entre le projet de l'étudiant et les conditions de l'environnement institutionnel débouchera sur la décision de poursuivre ou d'abandonner ses études dans cette institution. C'est sur la base de ce modèle conceptuel de Tinto, qu'est fondé le cadre de la recherche (Renou & L'Ecuyer, 1992) à laquelle se greffe cet essai.

1.3.4 Processus d'abandon

Les auteurs qui analysent le processus d'abandon chez les étudiants de niveau post-secondaire s'entendent sur un calendrier d'abandon relativement similaire. Il semble en effet, que la majorité des étudiants quittent au cours de la première année *(freshman aux États-Unis)* et encore plus particulièrement au cours de la première session.

DeVecchio, 1972; Medsker & Tillery, 1971; Monroe, 1972; cités par Gates & Treamer (1984) évaluent, qu'environ un décrocheur sur deux quitte entre la première et la deuxième année. En 1991, l'étude menée à l'Université du Québec à Montréal par Michel Robillard évalue que plus de 60% des non-persévérants quittent au cours de la première année, le tiers pendant la première session, et 9% dès les trois premières semaines. Bien que cette dernière étude ait été effectuée auprès d'étudiants d'université, Tinto (1990) , lors de sa conférence prononcée à l'Université du Québec à Montréal, souligne également le phénomène d'abandon dès les premières semaines de la première session et y associe la difficulté d'adaptation à la période de transition et ce, tant au plan académique que social.

Considérant que les risques d'abandon semblent plus élevés; surtout la première année et plus particulièrement en première session, plusieurs auteurs (Allard, Dodd, & Peralez, 1987 ; Astin et coll., 1987; Bron & Gordon, 1986; Getzlaf, et coll., 1984; Pascarella, 1986; Pascarella et coll., 1983; Robillard, 1991; Tinto, 1990; Williams, Gallas, & Quiriconi, 1984; Young, Backer, & Rogers, 1989) proposent conséquemment d'intervenir de façon précoce; dès les premières semaines d'intégration au Collège.

Un facteur également important à considérer concerne le processus d'abandon, c'est à dire ce qui a trait au rythme d'études. Selon Robillard (1991), les étudiants qui effectuent leurs études à temps partiel ou à un rythme plus lent, sont plus à risque d'abandonner en cours de formation. Ce même auteur identifie cette variable comme "l'une des variables les plus importantes pour expliquer l'abandon des études".

Cette constatation de Michel Robillard l'amène même à s'interroger sur les politiques d'abandon de cours. L'université rend-elle réellement service aux étudiants en les autorisant à réduire leur rythme d'études, les plaçant ainsi, dans une position où ils sont plus à risque d'abandonner leurs études avant l'obtention de leur diplôme. Bien que cette interrrogation de Robillard soit davantage reliée à la clientèle universitaire, nous pourrions possiblement faire le parallèle avec la clientèle du Collège dont le processus d'abandon est similaire.

CHAPITRE 2

MÉTHODOLOGIE

2.1 Définition du non-persévérant

Comme souligné précédemment au point 1.1, la difficulté d'établir de façon précise les taux de persévérance des différentes institutions réfère beaucoup au fait que, d'une étude à l'autre ou d'une institution à une autre, les critères utilisés pour définir le non-persévérant sont très différents ou non-identifiés comme tels.

Nous nous sommes donc, comme équipe, donnés le mandat d'identifier clairement, qui nous considèrerions comme non-persévérant tout au long de cette étude. Dans le cadre de cet essai nous utilisons donc la définition suivante :

> "Le non-persévérant désigne l'élève qui:
>
> - était nouvellement inscrit aux sessions: aut-88, hiv-89, aut-89 ou hiv-90;
> - a quitté le Collège, pour une période d'au moins trois sessions consécutives, avant l'obtention de son diplôme;
> - ne s'est inscrit dans aucune autre institution post-secondaire et;
> - ne s'était pas réinscrit au Collège à l'automne 1991."
>
> (Renou, L'Ecuyer; 1992)

C'est donc à partir de ces critères que nous constituerons notre échantillon de non-persévérants.

2.2 Population étudiée

2.2.1 Procédures de sélection de l'échantillon

L'échantillon se divise en deux groupes et fût selectionné à partir d'étudiants ayant fréquenté ou qui fréquentaient le Collège de l'Outaouais en juin 1992.

Le premier groupe de sujets a été choisi parmi 1095 sujets qui ont fréquenté le Collège de l'Outaouais et qui ont quitté ce dernier pour une période d'au moins une session. Cette sélection s'est effectuée auprès des nouveaux inscrits des cohortes de l'automne 1988 à l'hiver 1990. Les sujets correspondant aux deux premiers critères du non-persévérant à savoir; être nouvellement inscrits aux sessions d'automne-88, d'hiver-89, d'automne-89, ou d'hiver-90 et avoir quitté le Collège pour une période d'au moins trois sessions consécutives, représentaient un groupe de **695** sujets. De ce nombre, nous avons éliminé ceux qui étaient inscrits dans un autre Collège du Québec soit, 167 sujets. Nous avons donc effectué notre enquête téléphonique auprès de **528** sujets (258 de sexe féminin et 270 de sexe masculin). De ces 528 personnes, 269 ont été rejoints. Cette enquête nous a permis, entre autres, d'appliquer notre dernier critère à savoir: la fréquentation ou non d'une autre institution post-secondaire. Cette dernière étape nous a permis d'établir l'échantillon de non-persévérants (n=168).

Le deuxième groupe (*persévérants*) est constitué d'étudiants du Collège de l'Outaouais qui ont été choisi aléatoirement au sein de la cohorte de la session d'été 1992. Les étudiants devaient avoir complété au moins 80% de leur programme d'études. Ce critère fût déterminé à

partir de données d'études empiriques (Allard et coll., 1987; Bron et coll., 1986; Pascarella,1986, Pascarella et coll., 1983) rapportant comme rarissime les étudiants qui quittent après avoir complété plus de 70% de leur programme d'études.

2.2.2 Caractéristiques démographiques de l'échantillon

Notre échantillon composé d'une part des élèves non-persévérants (n=168) et d'autre part des élèves persévérants (n=168) peut se distinguer sur certaines variables socio-démographiques. Le présent sommaire vous expose les différentes variables socio-démographiques des deux groupes.

Tableau 2: Sommaire des variables sociodémographiques: comparaison entre les persévérants et les non-persévérants

Variables	Non-persévérants (n=168)	Persévérants (n=168)
Sexe	Femmes (n=85) 50,6% Hommes (n=83) 49,4%	Femmes (n=94) 56,3% Hommes (n=73) 43,7%
Age	Moyenne 17,9 ans	Moyenne 19,2 ans
Lieu d'origine	Région urbaine 83,8%	Région urbaine 85%
RACAAN (Rendement académique antérieur)	Moyenne 68,4%	Moyenne 77,2%
RACACOL (Rendement académique au Collège)	Moyenne 49,5%	Moyenne 69,7%

L'échantillon total est composé de deux groupes de sujets qui ont fréquenté ou fréquentent actuellement le Collège de l'Outaouais:

Bien que la tendance à la persévérance soit un peu plus élevée chez les femmes (56,3%), on ne peut distinguer les deux groupes sur cette variable ($p< 1.09$). En ce qui concerne l'âge des sujets, les deux groupes se distinguent de façon très significative. Cette distinction si grande entre les deux groupes nous questionne à savoir si l'échantillon du groupe des persévérants ne serait pas biaisé par le fait que la sélection s'est effectuée à partir de la cohorte d'été. Ces étudiants représent-ils un profil particulier de par leur cheminement? Le lieu d'origine ne distingue aucunement les deux groupes. En ce qui a trait au rendement académique antérieur (RACAAN), les résultats scolaires au secondaire sont plus élevés chez les persévérants (77,2%) que chez les non-persévérants (68,4%). La variable du rendement académique antérieur est donc un facteur susceptible d'influencer la persévérance aux études. Enfin, en ce qui concerne le rendement académique au Collège (RACACOL), il est beaucoup plus difficile de se prononcer. En effet, plusieurs étudiants ne signalent pas leur abandon d'études et ces derniers se retrouvent donc avec des échecs à leur dossier scolaire. Ce fait influence considérablement la moyenne de chacun. Il demeure donc difficile d'évaluer la signification exacte de ce facteur sur la persévérance aux études. Considérant la distinction importante entre les deux groupes: rendement académique d'une moyenne de 49,5% chez les non-persévérants et de 69,7% chez les persévérants, il nous est difficile de ne pas tenir compte de cette variable comme un indice à la non-persévérance. Cependant, il nous semble essentiel de considérer la réserve émise précédemment.

2.3 Instrumentation

C'est à partir du modèle théorique de Tinto (1987) qu'ont été élaborés les instruments de mesure. En effet, un questionnaire de soixante et une (61) questions nommé: Facteurs d'Abandon et de Persévérance aux Études Collégiales (FAPÉC) a été élaboré par Renou & L'Ecuyer (1992). Les résultats obtenus au questionnaire ont permis d'élaborer deux échelles de mesure: un indice de facteurs d'abandon (FACTAB), et un indice de facteurs de persévérance (FACTPER). L'objectif visé par la conception de ces instruments était d'élaborer un instrument permettant d'une part de tracer le profil des étudiants non-persévérants et d'autre part de dépister à l'entrée ceux qui présentent un risque de non-persévérance aux études.

2.3.1 Questionnaire sur les facteurs d'abandon et de persévérance des études collégiales (FAPÉC)

Comme nous l'avons vu précédemment, le FAPÉC s'inspire du modèle de Tinto (1987). Il se divise en cinq parties distinctes: les attributs précédant l'inscription, les objectifs et engagements (Temps 1), les dispositions personnelles de l'étudiant, les expériences institutionnelles et, les objectifs et engagements (Temps 2). Au modèle original, un élément a été ajouté soit les dispositions personnelles de l'étudiant (e.g. l'évaluation que fait l'élève sur sa situation psychologique et familiale, ses craintes face à l'échec etc.).

La première partie est relative aux attributs précédant l'inscription, et est évaluée à l'entrée au Collège et comporte dix-sept (17) questions. Ces dernières sont relatives, entre autres, à l'ethnie, à

la scolarisation des parents, à la situation familiale, à l'emploi de l'étudiant, à sa situation financière et à celle de ses parents.

La seconde partie concerne les objectifs et engagements (Temps 1) et est également évaluée à l'entrée au Collège et propose quatre (4) questions. Ces dernières évaluent les objectifs éducationnels visés soit l'obtention du DEC suivi de l'accès au marché du travail ou aux études universitaires, les attentes de l'étudiant face au Collège et son degré de motivation à terminer ses études collégiales.

La troisième partie tente d'évaluer les dispositions personnelles de l'étudiant face aux études collégiales. Cette dernière est évaluée à l'entrée au Collège et comporte sept (7) questions relatives aux influences favorisant la décision de l'étudiant à fréquenter les études post-secondaires, l'évaluation que fait l'étudiant de ses probabilités de réussite ou d'échec, et l'évaluation qu'il fait de sa situation psychologique et familiale.

La quatrième partie concernant les expériences institutionnelles, est évaluée à la mi-session et inclut deux volets: l'intégation académique et l'intégration sociale.

Chacun de ces volets comporte respectivement onze (11) et treize (13) questions. Les questions tirées du volet académique traitent, entre autres, de la satisfaction de l'étudiant face à ses résultats scolaires, sa progression au plan intellectuel, l'évaluation qu'il fait de la qualité de son programme et de ses professeurs et le nombre d'échanges qu'il a eu soit avec ses professeurs (en dehors des heures de cours), soit avec le personnel d'encadrement pédagogique. Les questions qui traitent du volet social évaluent plus particulièrement le niveau d'intégration social de l'étudiant. Cette évaluation s'effectue au plan de ses pairs et du

personnel d'encadrement pédagogique. Les questions qui traitent du volet social évaluent plus particulièrement le niveau d'intégration social de l'étudiant. Cette évaluation s'effectue au plan de ses pairs et du personnel du Collège et ce, par le biais des activités para-scolaires et des instances institutionnelles du Collège.

Enfin, la cinquième partie du questionnaire réévalue les objectifs et engagements (T2) de l'étudiant mais en fin d'année de formation.

2.3.2 Échelles de mesure FACTAB et FACTPER

Après avoir identifier les variables les plus significatives en ce qui a trait au fait d'abandonner ou de persévérer dans les études collégiales. Chaque variable significative ($p < .009$) fût recodée en fonction de sa valeur de risque ou de persévérance. La valeur "0" était donné aux variables qui indiquaient un facteur de risque d'abandon et la valeur "1" correspondait aux variables qui soulignaient un facteur de persévérance aux études. Les raisons qui ont motivé la sévérité quant à la valeur de signification ($p<.009$) réside dans le fait que le nombre de variables (61) était particulièrement important relativement au nombre réduit de sujets ($n=168$). C'est à la suite des résultats obtenus pour chacune des variables, que nous avons créé deux nouvelles variables synthèses regroupants les facteurs de persévérance (FACTPER) et les facteurs de risque d'abandon (FACTAB). Ces deux nouvelles variables fûrent élaborées en additionnant le score de chacune des variables identifiées comme significatives ("0" pour un indice de risque d'abandonner et "1" pour un indice de persévérance) et ce, pour chacun des sujets.

2.4 Procédure/ Déroulement

Les sujets ont été sélectionnés à partir d'une liste informatisée fournie par le Collège de l'Outaouais, répertoriant tous les étudiants qui avaient fréquenté le Collège pour ensuite le quitter pour une période d'au moins trois sessions consécutives. Ces anciens étudiants devaient corrrespondre à la définition du non-persévérant soit: avoir fréquenté le Collège, avoir quitté ce dernier depuis au moins trois sessions consécutives et enfin n'être inscrit dans aucun autre Collège ou Université (n=528).

On a tenté de rejoindre, par téléphone, tous ces sujets afin de leur administrer le questionnaire.

Les premières questions permettaient de vérifier si la personne fréquentait actuellement une institution scolaire post-secondaire. Ceux qui effectivement fréquentaient une institution scolaire étaient automatiquement éliminés de l'échantillon et ce, étant donné, qu'ils ne rencontraient pas le dernier critère de notre définition. Le temps de passation du questionnaire était en moyenne de quinze (15) minutes par personne. Cette enquête téléphonique a été effectuée par trois assistantes de recherche qui avaient toutes les mêmes consignes à suivre soit: 1) lire les questions de façon intégrale; 2) dans le cas où la personne hésitait sur le choix de réponses, indiquez le premier choix de la personne et; 3) ne pas lire au répondant le choix de réponse référant au refus de répondre.

Cette étape de la recherche fût particulièrement longue car certains répondants avaient changé de numéro de téléphone, d'autres étaient impossibles à contacter à cause de leurs activités

professionnelles ou étudiantes. On a finalement rejoint 269 personnes dont 168 correspondaient à la définition du non-persévérant.

CHAPITRE 3

RÉSULTATS

3.1 Procédures d'analyse

Toutes les analyses statistiques de cette recherche ont été effectuées à l'aide du logiciel SPSSx (Hull, C. H., Nie, N. H., & Beadle, V., 1985). Dans la section qui suit, nous identifions les différentes analyses préliminaires effectuées, les types d'analyses statistiques choisies ainsi que leurs justifications.

3.1.1 Traitements préliminaires

C'est lors des premières analyses statistiques sur les données démographiques que l'on a été confrontés à nos premières difficultés en ce qui concerne la description des variables. En effet, la variable identifiant les processus d'abandon possédait de nombreuses catégories. Il existait, à partir de notre échantillon, 87 combinaisons possibles de séquences. Nous avons dû recoder la variable descriptive des processus d'abandon en fonction du nombre de sessions complétées avant l'abandon des études. Ce recodage a permis d'identifier cinq (5) grandes catégories d'étudiants en fonction de leur processus d'abandon.

En second lieu, nous avons fait ressortir les fréquences générales des énoncés trois (3) à soixante-un (61) du questionnaire FAPÉC et ce, pour le groupe des non-persévérants (n=168) et le groupe des pesévérants (n=168).

3.1.2 Analyses retenues

L'analyse principale que nous avons retenu est celle de mesure du degré d'association de Pearson (chi-carré) . Nous justifions principalement ce choix par le fait de la présence de deux groupes égaux de sujets soit: persévérants (n=168) et non-persévérants (n=168) et au fait que de nombreuses variables soient catégorielles. En effet, presque la totalité des variables mesurées par le FAPÉC ont des échelles de type catégorielle ce qui élimine les analyses statistiques paramétriques.

À partir des premiers résultats des tests de chi-carré, nous avons regroupé certaines catégories afin de réduire le nombre de ces dernières et de pouvoir procéder aux analyses statistiques. Ce recodage n'a réduit le nombre de variables significatives ($p<.05$) que de 31 à 30 variables.

Étant donné le nombre important de variables traitées par le questionnaire (59), les variables démographiques (6) et, le nombre restreint de sujets, nous avons fixé le seuil de signification à $p<.009$. De ce seuil, vingt-trois variables sont ressorties comme significatives.

Le tableau de la page suivante (Tableau 3) identifie chacune de ces variables et ce, au plan des attributs personnels de l'étudiant, de ses attributs familiaux, et de son intégration académique et social au Collège.

Tableau 3: Associations significatives entre certaines variables reliées aux attributs personnels et familiaux, à l'expérience institutionnelle, à l'intégration sociale et, l'abandon des études au Collège de l'Outaouais

Variables	Chi-carré	p<	Coefficient de contingence
Catégorie d'âge	70,21	0,00000	84,50
Probabilité d'abandonner pour travailler	64,67	0,00000	70,74
Probabilité d'abandonner pour une autre institution	37,10	0,00000	38,60
Objectifs à l'entrée	30,64	0,00000	31,78
Nb d'heures de travail par semaine	27,44	0,00000	28,24
Situation psychologique défavorable	26,52	0,00000	27,61
Scolarité de la mère	23,42	0,00001	24,07
Scolarité du père	11,13	0,00382	11,25
Montant d'aide financière	10,09	0,00149	10,22
Situation familiale défavorable	6,78	0,00917	7,00
Non-progression au plan intellectuel	54,79	0,00000	59,61
Nombre d'échanges avec personnel professionnel et technique	33,33	0,00000	33,68
Insatisfaction face aux résultats scolaires	29,87	0,00000	30,98
Absence d'échange avec les professeurs en dehors des cours	28,63	0,00000	30,10
Absence d'échange avec le personnel professionnel et technique	24,48	0,00000	24,89
Non-correspondance: performance/ capacités intellectuelles	24,12	0,00001	24,46
Mauvais choix de Collège	19,66	0,00005	20,57
Faible préoccupation des professeurs envers les élèves	19,12	0,00007	19,41

Variables	Chi-carré	p<	Coefficient de contingence
Non-implication ou consultation dans les décisions	17,62	0,00003	17,97
Evaluation négative de la qualité du programme	16,11	0,00032	16,46
Non-participation para-scolaire avec les amis	33,23	0,00000	33,91
Non-participation para-scolaire avec le personnel	20,07	0,00001	20,42
Nombre d'amis au Collège	14,04	0,00089	14,36

À partir de ces variables nous avons identifié celles qui étaient plus reliées à la persévérance et, inversement, à la non-persévérance. Nous avons, à titre exploratoire, donné une valeur "0" aux variables reliées à la non-persévérance et "1" aux variables liées à la persévérance et ce, afin d'en faire des variables à échelle par intervalles. La transformation des échelles des variables catégorielles en variables par intervalle nous permettait alors d'effectuer un test de comparaison de moyenne (t-test). De plus, il nous permettait d'obtenir pour chacun des individus un score global de facteurs de risque d'abandon et de facteurs de persévérance.

Tableau 4: Indice de facteurs de risque (FACTAB) et de persévérance (FACTPER)

Nouvelles échelles	Persévérant	Non-persévérant	Valeur du t (dl=334)
FACTRIS	8,4 [a] (2,6) [b]	14,3 [a] (2,7) b	20,28 ***
FACTPER	14,7 [a] (3,2) b	8,7 [a] (2,8) [b]	17,87 ***

a = moyenne
b = écart type
*** = p <,001

L'objectif visé par cette analyse était d'établir un indice moyen de persévérance (FACTPER) et un indice moyen de risque de non-persévérance (FACTAB) en considérant également la variation intra-groupe.

3.2 Résultats

3.2.1 Évolution de la clientèle du Collège

Notre étude ex-post-facto nous a permis de suivre les 4744 étudiants inscrits entre l'automne 1988 et l'hiver 1990. Au 31 décembre 1991 la situation de ces derniers était la suivante: des 4744 nouveaux étudiants inscrits, 695 avaient quitté le Collège de l'Outaouais pour au moins trois sessions consécutives soit 14,65% de l'échantillon total. De ces 695 étudiants, 167 avaient quitté pour un autre collège du Québec soit 3,52% et 528 avaient quitté pour "ailleurs" soit 11,13%. C'est donc auprès de 528 étudiants que nous avons effectué notre enquête téléphonique.

Tableau 5: Situation des élèves qui quittent pour "ailleurs" (n=269)

Non-persévérants	168	62,5%
Inscrits à l'Université d'Ottawa	32	11,9%
Inscrits à la Cité Collégiale (Ottawa)	46	17,1%
Réinscrits au Collège	3	1,1%
Refus de répondre	20	7,4%
Total	269	100%

L'enquête téléphonique qui s'est échelonnée sur une période de deux mois nous a permis de rejoindre 269 répondants soit 51% de notre échantillon. Statistiquement cela nous permet de tracer un profil assez probable du non-persévérant au Collège de l'Outaouais. On constate que 31,1% des étudiants de l'échantillon de départ sont inscrits dans une institution post-secondaire soit: à l'Université d'Ottawa (11,9%), à la Cité Collégiale (17,1%) ou de retour au Collège (1,1%). De ces mêmes répondants, 7,4% ont refusé de répondre.

Finalement, le nombre de sujets correspondant à la définition précise du non-persévérant représentait 62,5% des répondants (n=168).

L'équipe de recherche et plus particulièrement les partenaires du Collège sont surpris des données concernant la fréquentation de l'Université d'Ottawa et de la Cité Collégiale. Nous nous attendions à une plus forte concentration d'étudiants inscrits à l'Université et un peu moins à la Cité Collégiale. En effet, l'intuition de départ des représentants du Collège soulevait la possibilité que le Collège soit, pour beaucoup d'étudiants, un tremplin à l'entrée à l'université d'Ottawa. Les présents résultats démontrent que 32 étudiants sont effectivement passés du Collège à l'université d'Ottawa mais qu'un nombre plus grand, 46 étudiants (17,1%) ont quitté le Collège pour accéder à la Cité Collégiale. Ce constat, bien qu'il n'infirme pas l'intuition de départ des représentants du Collège, n'est pas aussi significatif que l'intuition de base.

Si nous inférons que le profil des sujets de l'échantillon qui n'ont pas été rejoint (49%) correspond au 51% des répondants, nous pourrions émettre l'hypothèse que 63,6% des étudiants qui quittent le

Collège, pour une période d'au moins trois sessions consécutives, quittent complètement le réseau scolaire post-secondaire. Ce nombre correspond à 7,1% de la clientèle totale des nouveaux inscrits et ce, sur les cohortes de l'automne 1988 à l'hiver 1990.

Il serait certainement intéressant d'assurer une relance d'ici deux ou trois ans, auprès de ces mêmes sujets, afin de vérifier si un retour éventuel aux études post-secondaires est prévu ou même entrepris et, de vérifier les raisons motivant ce retour.

3.2.2 Données démographiques

Nous vous proposons, dans cette partie, d'analyser les résultats reliés aux différentes variables socio-démographiques inhérentes aux deux groupes soit les non-persévérants et les persévérants. Vous pouvez vous référez à la table 2 de la page 13.

a) Sexe

Considérant que la répartition de la population générale des nouveaux inscrits sur les cohortes étudiées correspond à 56% de femmes et 44% d'hommes, la variable sexe ne peut être considérée comme un prédicteur à l'abandon des études. En effet, la correspondance entre la répartition par sexe pour la population générale de nouveaux inscrits et celle de l'échantillon de persévérant est presque identique. En ce qui concerne l'échantillon de non-persévérants, nous pouvons remarquer une tendance des femmes à

persévérer un peu plus que les hommes. Cependant, le rapport demeure trop faible pour considérer cette variable comme significative.

b) Age à l'entrée

La variable âge nous permet de constater que l'âge moyen, à l'entrée, (17,9 ans), du groupe des non-persévérants, se distingue de façon significative de l'âge moyen (19,2 ans) du groupe des persévérants. De plus, la moyenne d'âge à l'entrée des non-persévérants correspond à la plus grande concentration des nouveaux étudiants inscrits de la population étudiée soit 31,1% pour les 17 ans et 26,6% pour les 18 ans. L'âge semble être un prédicteur, du moins un indice à la non-persévérance.

c) Lieu d'origine

Indépendamment que l'étudiant provienne de la région urbaine ou rurale de la région 07, cette variable ne distingue aucunement le groupe des non-persévérants des persévérants. En effet, les deux groupes venaient respectivement de la région urbaine à 83,8% et de la région rurale à 85%.

d) Rendement académique antérieur

Le rendement académique antérieur a été calculé à partir de la cote finale telle que définie par le Service Régional des Admissions du Montréal Métropolitain (SRAMM). Cette dernière permet de standardiser les notes des étudiants à travers le Québec. La comparaison de cette cote entre les deux groupes nous démontre une

moyenne académique légèrement plus élevée chez les persévérants (8,8%).

e) Rendement académique au Collège

Cette variable nous a particulièrement causé problème. Effectivement, le nombre d'étudiants qui ne signalent pas leur départ est très important; plus du tiers de l'échantillon des potentiellement non-persévérants (n=528). Cela a pour effet d'abaisser, considérablement, la moyenne de l'étudiant puisque ce dernier se retrouve avec une série de zéro à son dossier scolaire. Il faudrait donc investiguer de façon plus particulière et contrôler cette dernière variable afin d'identifier avec exactitude si, en effet, les résultats académiques au Collège pourraient représenter un indice de persévérance.

f) Type de programme

Les résultats pour cette variable ne permettent pas de distinguer les persévérants (n=168) des non-persévérants (n=168). En effet, bien que certains programmes démontrent un pourcentage de sujets non-persévérants légèrement plus élevé par rapport au pourcentage d'inscription de ce même programme, les analyses de mesure d'associations se sont avérées non-significatives.

g) Séquences d'abandon

Le moment ou les étudiants abandonnent correspond à ce que l'on trouve dans la documentation consultée: la grande majorité des abandons (72,6%) s'effectuent au cours de la première année d'étude.

Cependant, ce qui distingue la réalité du Collège de l'Outaouais, par rapport à la recension des écrits , réside dans le fait que les étudiants du Collège abandonnent plus à la deuxième session alors que selon la littérature c'est surtout à la première session que les taux d'abandon sont les plus élevés, à l'exception de Gates et coll. (1984) qui soulignent que 50% des étudiants quittent entre la première et la deuxième année.

3.2.3 Les résultats au FAPÉC

Parmi les variables du questionnaire relatives aux Facteurs d'Abandon et de Persévérance aux Études Collégiales (FAPÉC), 23 variables sont apparues significatives ($p<.009$) entre les deux groupes de sujets (voir tableau 3). Les associations significatives entre ces variables, comme le modèle de Tinto, sont divisées en quatre parties distinctes: attributs personnels, attributs familiaux, expérience institutionnelle et intégration sociale. De plus, les variables pour chacune des parties, sont présentées en ordre décroissant à partir de la valeur du chi carré.

En ce qui concerne les **attributs personnels** des non-persévérants, mis à part l'âge et la situation psychologique qu'ils évaluent comme non-favorables, les trois autres variables concernent des éléments relatifs à la motivation. En effet, à son entrée au Collège, ils évaluent de moyenne à forte leurs chances d'abandonner leurs études soit pour accéder au marché du travail ou pour accéder à une autre institution. De plus, leurs objectifs à l'entrée sont flous; ils s'évaluent comme étant indécis quant à l'avenir.

Au plan des **attributs familiaux**, il semble que la scolarité de leurs parents soit plus faible (inférieure à 13 ans de scolarité) et ce, de façon

plus significative chez la mère (p<.00001) comparativement à p=.00382 pour le père. Le montant d'aide qu'accorde les parents à l'étudiant se distingue également d'un groupe à l'autre. En effet, les non-persévérants évaluent qu'ils reçoivent, en moyenne, moins de $1,000 par année de la part de leurs parents, comparativement aux persévérants qui eux, évaluent qu'en moyenne cette contribution à plus de $1,000. De plus, les non-persévérants perçoivent que leur situation familiale est non-favorable à leurs études.

Concernant l'**expérience institutionnelle**, contrairement aux persévérants, les sujets du groupe des non-persévérants ont l'impression que leur expérience institutionnelle ne leur a pas permis de progresser au plan intellectuel, ils sont insatisfaits de leurs résultats académiques et ils jugent que ces derniers ne correspondent pas à leurs capacités intellectuelles. Ils évaluent négativement leur programme d'études et évaluent comme faible la préoccupation des professeurs face à leur succès. Les résultats pour les variables relatives aux contacts informels de l'étudiant avec le personnel enseignant et non-enseignant sont conformes à ce que la recension des écrits avait souligné à cet effet. En effet, l'absence d'échange (1 contact d'au moins 10 minutes) distingue particulièrement les deux groupes (p<.00000). Les non-persévérants disent avoir fait un mauvais choix de Collège. De plus, ils se distinguent des persévérants au fait qu'ils jugent n'être point consultés ou impliqués concernant des décisions relatives à la vie étudiante du Collège de l'Outaouais..

Finalement, au plan de **l'intégration sociale**, ce qui distingue spécifiquement les deux groupes réside dans la non-participation du non-persévérant aux activités para-scolaires soit avec ses pairs ou le

personnel du Collège. Les résultats pour la variable concernant le nombre d'amis permettent de constater que les non-persévérants se situent aux deux pôles, soit qu'ils ont beaucoup d'amis ou, au contraire, qu'ils vivent de l'isolement.

CHAPITRE 4

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Si l'on trace, de façon hypothétique, le profil du non-persévérant moyen du Collège de l'Outaouais, et ce, sur la base des résultats obtenus de l'étude de Renou & L'Ecuyer (1992), celui-ci pourrait se définir de la façon suivante:

Tableau 6: Profil du non-persévérant au Collège de l'Outaouais

Attributs personnels	Attributs familiaux	Expérience institutionnelle	Intégration sociale
Il peut être de sexe masculin ou féminin	La scolarité de ses parents est inférieure à treize ans (Surtout en ce qui concerne de la mère)	Il est peu satisfait de ses résultats scolaires et ceux-ci ne correspondent pas du tout à ses capacités intellectuelles	Il peut avoir beaucoup d'amis ou au contraire souffrir d'isolement
Il a en moyenne 17,9 ans	Il loge chez ses parents	Il juge comme faible ses progrès intellectuels	Il a retrouvé beaucoup d'anciens amis au Collège
Il travaille 15 hrs rémunérés et plus par semaine	Il reçoit moins de 1,000$ par année d'aide financière de la part de ses parents	Il évalue comme faible la qualité de son programme	Il ne participe pas aux activités para-scolaires avec des membres du personnel ou avec des amis
Il dispose de moins de 4,000$ par année	Il évalue son milieu familial comme non-favorable à la réalisation de ses études	Il évalue que les professeurs sont peu préoccupés par le succès des élèves	
Ses objectifs à l'entrée sont imprécis quant à son avenir, ou encore, il vise l'obtention d'un DEC pour accéder au marché du travail		Il n'a pas d'échange avec des professeurs en dehors des heures de cours au sujet du contenu ou des travaux qui y sont reliés	

Attributs personnels	Attributs familiaux	Expérience institutionnelle	Intégration sociale
A l'entrée ses probabilités d'abandonner ses études pour une autre institution se situent entre moyennes et fortes		Il n'a pas d'échange avec le personnel d'encadrement pédagogique au sujet de son programme et de son orientation	
Il n'a pas peur de l'échec		A l'entrée, c'est important pour lui d'obtenir un DEC du Collège de l'Outaouais	
Il peut venir, soit de la région urbaine, soit de la région rurale		Après coup, il évalue avoir fait un mauvais choix en choisissant le Collège de l'Outaouais	
Il évalue comme défavorable sa situation psychologique			

Bien que ce profil représente les caractéristiques du non-persévérant moyen, nous y porterons une attention particulière. D'une part dans ses particularités de convergence et de divergence en lien avec la littérature, et d'autre part, par l'interaction de certaines variables qui pourraient nous permettre d'émettre certaines hypothèses de recherches ultérieures.

En ce qui concerne les **attributs personnels** reliés au non-persévérant, certains d'entre eux corroborent la littérature ou se distinguent en tout, ou en partie, de cette dernière. En effet, bien qu'il y ait une tendance à la non-persévérance un peu plus élévée chez les garçons, cette dernière est cependant, selon l'étude de Renou & L'Ecuyer (1992) trop peu significative pour la considérer comme une valeur prédictive.

Les caractéristiques qui sont plus reliées aux facteurs de motivation et d'avoir des objectifs précis quant à leur projet d'études ou de carrière, rejoignent les résultats soulignés plus particulièrement par Tinto (1975, 1987, 1987a, 1990) En effet, le projet d'études de ces jeunes non-persévérants était plutôt flou, leur motivation mitigée.

Certains auteurs consultés, dans notre revue de littérature, (Pascarella & Terenzini, 1980; Tinto, 1987) considèrent, sous le point engagements de l'étudiant, que vingt (20) heures de travail rémunéré par semaine est le point critique qui peut mettre l'étudiant dans une situation de risque d'abandonner ses études. Sur cet aspect, les résultats constatés lors de cette étude distinguent quelque peu les étudiants du Collège de l'Outaouais, de ceux des étudiants des autres études consultées. En effet, l'étude de Renou et L'Ecuyer (1992) évalue à quinze (15) heures de travail rémunéré par semaine le point critique qui représenterait un indice de risque à la non-persévérance. Sur cet aspect, plusieurs questions se posent sur le fait que les étudiants travaillent autant. En effet, nous pourrions nous interroger sur la place que certains jeunes adultes accordent à leur projet "études". Les valeurs concernant les études sont-elles les mêmes? Les études représentent-elles toujours l'occupation principale du jeune adulte ou se situent-elles plutôt comme un des aspects ou éléments de la vie de ce jeune adulte? Les valeurs reliées à la consommation n'interviennent-elles pas directement dans le choix de ce double emploi? La responsabilisation des parents face aux études de leurs enfants a-t-elle changée? Jusqu'à quel point, l'impact des nouvelles structures familiales, est-il intervenu dans le double emploi du jeune adulte? Le besoin d'autonomie intrinsèque à cet âge ou à cette période de vie n'incite-t-il pas à ce

Les caractéristiques qui sont plus reliées aux facteurs de motivation et d'avoir des objectifs précis quant à leur projet d'études ou de carrière, rejoignent les résultats soulignés plus particulièrement par Tinto (1975, 1987, 1987a, 1990) En effet, le projet d'études de ces jeunes non-persévérants était plutôt flou, leur motivation mitigée.

Certains auteurs consultés, dans notre revue de littérature, (Pascarella & Terenzini, 1980; Tinto, 1987) considèrent, sous le point engagements de l'étudiant, que vingt (20) heures de travail rémunéré par semaine est le point critique qui peut mettre l'étudiant dans une situation de risque d'abandonner ses études. Sur cet aspect, les résultats constatés lors de cette étude distinguent quelque peu les étudiants du Collège de l'Outaouais, de ceux des étudiants des autres études consultées. En effet, l'étude de Renou et L'Ecuyer (1992) évalue à quinze (15) heures de travail rémunéré par semaine le point critique qui représenterait un indice de risque à la non-persévérance. Sur cet aspect, plusieurs questions se posent sur le fait que les étudiants travaillent autant. En effet, nous pourrions nous interroger sur la place que certains jeunes adultes accordent à leur projet "études". Les valeurs concernant les études sont-elles les mêmes? Les études représentent-elles toujours l'occupation principale du jeune adulte ou se situent-elles plutôt comme un des aspects ou éléments de la vie de ce jeune adulte? Les valeurs reliées à la consommation n'interviennent-elles pas directement dans le choix de ce double emploi? La responsabilisation des parents face aux études de leurs enfants a-t-elle changée? Jusqu'à quel point, l'impact des nouvelles structures familiales, est-il intervenu dans le double emploi du jeune adulte? Le besoin d'autonomie intrinsèque à cet âge ou à cette période de vie n'incite-t-il pas à ce

double emploi? Tous ces questionnements et les interactions de variables quelles supposent sont certainement des pistes futures de recherche.

Au plan de la provenance géographique (urbaine ou rurale), Elliot (1987) avait mis en lumière le fait que certains étudiants étaient particulièrement défavorisés par leur éloignement de l'institution. Étant donné que peu d'études évaluaient cette variable et que, de par notre expérience auprès de cette clientèle, nous pensions que plusieurs des étudiants du Collège de l'Outaouais étaient particulièrement affectés par cette dernière, vu sa position d'institution collégiale unique, desservant toutes les villes environnantes (Hull, Gatineau, Aylmer) et les grandes régions périphériques (Vallée de la Lièvre, vallée de la Haute-Gatineau, Pontiac, Petite-Nation). Cette perception ne s'est pas confirmée puisque la variable reliée à la situation géographique ne permet pas de distinguer les deux groupes.

Au plan psychologique Ionescu & Bossé (1987) avaient souligné qu'une situation psychologique non-favorable prédisposait à la non-persévérance. Ce fait semble se confirmer dans l'étude présente puisqu'une distinction très claire a été établie sur ce facteur ($p<.00000$). Cependant, il serait intéressant de vérifier ultérieurement les liens possibles que nous pourrions identifier entre cette variable et certaines autres telles la motivation de l'étudiant, le niveau de fatigue physique et psychologique, les heures de travail effectuées, l'évaluation qu'il fait de son milieu familial, l'évaluation qu'il fait de son expérience institutionnelle et de son intégration sociale.

Enfin, comme dernière caractéristique reliée aux attributs personnels de l'étudiant, nous pensions que l'anxiété reliée à l'échec

pouvait indisposer ou inhiber l'étudiant dès le départ, et le mettre ainsi dans une position de risque. L'étude, en plus d'infirmer cette intuition de départ a même confirmé l'inverse. En effet, il semble que l'étudiant qui, au départ, éprouve une certaine crainte de l'échec correspond plus au profil du persévérant. Pourrions-nous relier ce facteur avec le fait que l'étudiant persévérant a, dès le départ, une meilleure compréhension des exigences requises par les études collégiales? Enfin, est-il possible que l'étudiant dont les parents investissent beaucoup au plan financier et autres, soit plus anxieux face à un échec éventuel?

Concernant les **attributs familiaux**, peu de convergences ou de divergences peuvent être établies en fonction de la revue de littérature effectuée, puisque cette dernière nous a plus permis d'identifier des pistes qui seraient à explorer. Nous avions donc, à partir des suggestions des auteurs concernés, (Getzlaf et coll., 1984; Kratzert et coll., 1989; & Lavoie, 1987) identifié certaines variables dont quelques unes se sont révélées significatives. Par exemple, il semble que la scolarité du père et de la mère de l'étudiant ait un impact sur la persévérance aux études de ce dernier. Cette variable se distinguait de façon significative (plus significative chez la mère) entre le groupe des persévérants et le groupe des non-persévérants. En effet, la scolarité des parents du non-persévérant est inférieure à treize ans et ce, comparativement aux parents du persévérant dont le nombre d'années d'études est supérieur. De ce constat, nous pourrions émettre plusieurs hypothèses. Entre autre, peut-être existe-t-il un lien entre la scolarité des parents, l'encouragement de ces derniers et l'impact motivationnel que cela peut produire chez l'étudiant? Le rôle que peut avoir la valeur

études, omniprésente dans certaines familles? L'encouragement financier, plus grand chez les parents des persévérants ne traduit-il pas l'importance que les études peuvent prendre dans certains milieux familiaux? Enfin, comme souligné dans le tableau 3, le fait que le niveau de scolarité soit plus significatif chez la mère que chez le père ne pourrait-il pas supposer l'impact des familles mono-parentales où, en majorité, les femmes sont chefs de ces structures familiales?

De ces attributs familiaux, un facteur est particulièrement surprenant. En effet, en moyenne les étudiant qui habitent chez leurs parents, abandonnent un peu plus que ceux qui n'habitent pas chez ces derniers. Cependant, il est important de souligner que ces mêmes étudiants évaluent comme non-favorable leur milieu familial. Nous pourrions donc, éventuellement, vérifier le lien entre ces deux variables et le fait d'abandonner leurs études.

Les facteurs reliés à l'**expérience institutionnelle** sont multiples et majoritairement convergents avec notre revue de littérature. En effet, plusieurs éléments, dont Tinto et plusieurs autres auteurs avaient souligné, se sont vu confirmés. Ces facteurs étaient relatifs à leur satisfaction face à ses résultats scolaires et leur non-correspondance à leurs capacités intellectuelles, à leurs progrès au plan intellectuel, à l'évaluation qu'ils font de leur programme (ils l'évaluent comme de faible qualité), à la préoccupation des professeurs face au succès des étudiants qu'ils jugent faible et finalement, à l'absence d'échange avec les professeurs (en dehors des heures de cours) et avec le personnel d'encadrement pédagogique. Tous ces facteurs distinguaient les persévérants des non-persévérants. Cependant, il serait important de souligner que sur les variables relatives à la qualité de leur programme

se distinguaient de façon plus modérée que pour les autres variables. En effet, pour ces variables, les persévérants ont évalué moyenne la qualité et la préoccupation des professeurs, contrairement aux autres variables où la distinction était beaucoup plus marquée.

Au plan de l'**intégration sociale**, deux éléments permettent de distinguer les deux groupes; les variables concernant les amis et la participation aux activités parascolaires. En ce qui concerne les amis, les résultats obtenus ont en partie confirmé ce que la recension des écrits soulignait. En effet, l'isolement que peuvent vivre certains étudiants les expose à plus de risque face à l'abandon de leurs études. Cependant, nous avons constaté que l'inverse (avoir beaucoup d'amis) pouvait également augmenter les risques d'abandon aux études.

La variable reliée à la participation aux activités para-scolaires, en conformité avec la littérature, distingue nettement les deux groupes. En effet, on identifie chez les non-persévérants une absence de contact para-scolaire soit avec le personnel ou ses pairs.

CONCLUSION

Par le biais de ma maîtrise en éducation spécialisée et grâce à mon travail d'assistante de recherche, j'ai pu réaliser une étude qui me tenait particulièrement à coeur. En effet, mon expérience d'intervention auprès d'une clientèle de jeunes adultes non-persévérants aux études, m'avait amenée à m'interroger sur les moyens d'intervention pouvant prévenir l'abandon scolaire auprès de cette clientèle. Ma préoccupation première était de permettre aux jeunes adultes de poursuivre leurs études tout en leur évitant les chemins difficiles qui sont souvent reliés à l'absence de spécialisation.

Afin d'intervenir de façon la plus efficace possible, il nous fallait, d'une part, définir le profil du non-persévérant aux études du Collège de l'Outaouais pour, d'autre part, être en mesure d'identifier les élèves présentant un potentiel de risque à la non-persévérance. Nous avons pu, dans le cadre de la recherche effectuée par Renou & L'Ecuyer (1992), d'où est extrait cet essai, identifier certaines convergences entre les groupes de persévérants et de non-persévérants. Par exemple, le sexe ne permet pas de distinguer les deux groupes, quoi que le taux de non-persévérance soit légèrement plus élevé chez les garçons; leur provenance, de milieu rural ou urbaine, ne les distingue aucunement; le type de progamme dans lequel ils effectuent leurs études ne permet pas non plus de les distinguer. Cependant, nous pensons que les différences entre les deux groupes *(persévérant et non-persévérant)* sont, pour plusieurs variables assez significatives. Il sagit plus particulièrement de la catégorie d'âge, les motivations aux études,

le nombre d'heures de travail rémunéré par semaine, leur situation psychologique et familiale, le nombre d'échanges avec le personnel enseignant et non-enseignant du Collège, et leur niveau d'intégration sociale. Nous sommes donc, à partir de ces données, plus en mesure d'identifier les étudiants potentiellement à risque d'abandonner.

Dans cette démarche, nous avons été confronté à certaines difficultés, entre autres, celles relatives à la collecte de données ex-post-facto. En effet, l'enquête téléphonique effectuée auprès des élèves qui avaient quitté le Collège depuis plusieurs mois, ne nous a permis de recueillir que 50% de notre échantillon potentiel. Ce nombre était suffisant pour tracer un profil du non-persévérant mais limitait les analyses statistiques comparatives avec les persévérants (Renou & L'Ecuyer, 1992).

De plus, les limites statistiques causées par le nombre de sujets trop restreint, n'a pu nous permettre, comme souligné dans la discussion des résultats, de combiner certaines variables afin de vérifier les effets d'interaction inter-variables.

Bien que cette recherche comporte des limites, elle nous a permis entre autres de mieux cerner la problématique de l'abandon scolaire au Collège de l'Outaouais et de tracer un profil de l'étudiant non-persévérant. L'élaboration du questionnaire sur les Facteurs d'Abandon et de Persévérance aux Études Collégiales (FAPÉC) a permis de mieux cibler la clientèle étudiante présentant un risque de non-persévérance. De plus, l'élaboration de cet instrument de mesure représentait un acquis personnel important étant donné ma première expérience de conception de ce type d'instrument de mesure.

L'identification des étudiants potentiellement à risque d'abandonner leurs études représentait un atout important pour le Collège puisque, selon certains intervenants du milieu, l'identification de ces jeunes étaient particulièrement difficile et univarié soit: le rendement académique antérieur. Cet instrument permet donc d'être pro-actif auprès des étudiants qui peuvent présenter un risque à la non-persévérance aux études et ce, à partir de plusieurs variables. De plus, comme intervenante, le fait de pouvoir identifier les variables plus spécifiques à la problématique, favorise l'élaboration de mesures préventives axées directement sur les facteurs possibles de la non-persévérance aux études.

En ce qui concerne l'aspect recherche, nous sommes particulièrement fiers d'avoir explorer des avenus moins fréquentés soit: des variables reliées à la situation psychologique de l'étudiant, à sa situation familiale, aux facteurs de l'éloignement, aux craintes face à l'échec, etc. Pour certaines d'entre elles, la distinction entre les deux groupes (persévérants et non-persévérants), nous amène à investiguer de façon plus particulière ces variables. En effet, suite à ces premiers résultats nous avons entrepris de modifier ou d'effectuer des ajouts à la première version du questionnaire qui, nous l'espérons, nous permettront de saisir de façon plus spécifique ces différentes facteurs et d'ainsi intervenir plus efficacement auprès de cette clientèle.

BIBLIOGRAPHIE

Allard, G. W., Dodd, J. M., & Peralez, E. (1987). Keeping LD Students in College. Academic Therapy, 22 (4), 359-365.

Arruza, A. D., & Daniel, M. (1987). Retention through counseling: Counseling the ABE student. Guides for teachers. Stanly Technical College. North Carolina. 16-36.

Astin, A., Korn, W., & Green, K. (1987, décembre). Retaining and Satisfying Students. Educational Record, 68(1), 36-42.

Bazinet. R. (1991, décembre 11). La réussite dans les études universitaires à l'Université du Québec à Hull [Conférence aux directeurs de module], Université du Québec à Hull: Bureau des études institutionnelles.

Bee, R. H., & Beronja, T. A. (1984). Predicting student attrition through the utilization of dicriminant analysis. College Student Journal, 18 (4), 314-326.

Bernot, J. P. (1969). Élaboration et expérimentation d'un questionnaire psychiâtrique de dépistage des affections mentales: le psychorater. Bulletin du C.E.R.P., 18 (1).

Breaddus, D. L. (1987). Crisis of Minorities in American Secondary and Post Secondary Education. Contemporary Education, 59(1), 30-33.

Bron, G. D., & Gordon, M. P. (1986). Impact of an orientation center on grade point average and attrition. College Student Journal., 20 (3), 242-246.

Burke, J. C., Cartwright, N., & Morris, E. (1986). Progress reports: Improving freshman retention. Journal of College Student Personnel., 27 (5), 462-464.

Conseil des Collèges. (1988, juin). La réussite, les échecs et les abandons au collégial: L'état et les besoins de l'enseignement collégial. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.

Croteau, M. L., Langlais, M., Descent, D., & Lacharité, J. (1990, mai). Les étudiants de CEGEP. Montréal: Collège Édouard-Montpetit.

Dollar R. J. (1985). Attrition of college education students: A discriminant analysis. College Student Journal., 19(2), 152-156.

Elliott, J. (1987, janvier). Rapport de recherche. Iowa. University of Iowa.

Gates, A. G., & Treamer, D. G. (1984). Two-year college attrition: Do student or institutional characteristics contribute most? Community Junior College Quarterly of Research and Practice., 8(1-4), 39-51.

Getzlaf, S. B., Sedlacek, G. M., Kearney A., & Blackwell, J. M. (1984). Two types of voluntary undergraduate attrition: Application of Tinto's model. Research in Higher Education, 20(3), 257-268.

Githens, W. H. (1983). Marine corps recruit training attrition: The effect of realistic job preview and stress-coping films. Rapport de recherche. Navy personnel research and development center. California.

Haviland, M. G., Shaw, D. G., & Haviland, C. P. (1984). Predicting College Graduation Using Selected Institutional Data. A Quarterly Journal of Human Behavior, 21(1), 1-3.

Hayden, D. C., & Holloway, E. L. (1985, janvier). A Longitudinal Study of Attrition Among Engineering Students. Engineering Education, 75(7), 664-668.

Hedderwick, F. K. & Mitchell, G. (1985). Mature matriculation preparation at the University of Sheffield, an access course: description and analysis. Studies in Higher Education., 10(1), 43-53.

Hellmich, D. M. (1989). Student retention within targeted english courses at Santa Fe Community College. Unpublished doctoral dissertation. University of Florida.

Hull, C. H., Nie, N. H., & Beadle, V. (1985). SPSSx. New- York, Montréal: Mc Graw-Hill Edition.

Inostroza, J. C. (1979, mars). Étude de quelques facteurs reliés à l'abandon et à l'échec des étudiants francophones du CEGEP de l'Outaouais. Hull: Université du Québec à Hull.

Inostroza, J. C., & Fahri, A. (1978, avril). La fréquence des abandons et des échecs des étudiants francophones du CEGEP de l'Outaouais. Hull: Université du Québec à Hull.

Ionescu, S., & Bossé, M. (1987). Troubles psychologiques de l'étudiant et résultats universitaires. Annexe Médico-psychologique., 145(2), 133-143.

Elliott, J. (1987, janvier). Rapport de recherche. Iowa. University of Iowa.

Gates, A. G., & Treamer, D. G. (1984). Two-year college attrition: Do student or institutional characteristics contribute most? Community Junior College Quarterly of Research and Practice., 8(1-4), 39-51.

Getzlaf, S. B., Sedlacek, G. M., Kearney A., & Blackwell, J. M. (1984). Two types of voluntary undergraduate attrition: Application of Tinto's model. Research in Higher Education, 20(3), 257-268.

Githens, W. H. (1983). Marine corps recruit training attrition: The effect of realistic job preview and stress-coping films. Rapport de recherche. Navy personnel research and development center. California.

Haviland, M. G., Shaw, D. G., & Haviland, C. P. (1984). Predicting College Graduation Using Selected Institutional Data. A Quarterly Journal of Human Behavior, 21(1), 1-3.

Hayden, D. C., & Holloway, E. L. (1985, janvier). A Longitudinal Study of Attrition Among Engineering Students. Engineering Education, 75(7), 664-668.

Hedderwick, F. K. & Mitchell, G. (1985). Mature matriculation preparation at the University of Sheffield, an access course: description and analysis. Studies in Higher Education., 10(1), 43-53.

Hellmich, D. M. (1989). Student retention within targeted english courses at Santa Fe Community College. Unpublished doctoral dissertation. University of Florida.

Hull, C. H., Nie, N. H., & Beadle, V. (1985). SPSSx. New- York, Montréal: Mc Graw-Hill Edition.

Inostroza, J. C. (1979, mars). Étude de quelques facteurs reliés à l'abandon et à l'échec des étudiants francophones du CEGEP de l'Outaouais. Hull: Université du Québec à Hull.

Inostroza, J. C., & Fahri, A. (1978, avril). La fréquence des abandons et des échecs des étudiants francophones du CEGEP de l'Outaouais. Hull: Université du Québec à Hull.

Ionescu, S., & Bossé, M. (1987). Troubles psychologiques de l'étudiant et résultats universitaires. Annexe Médico-psychologique., 145(2), 133-143.

Jackson, P. R., Stafford, E. M., Banks, M. H., & Warr, P. B. (1983). Unemployment and Psychological Distress in Young People: The Moderating Role of Employment Commitment. Journal of Applied Psychology, 68(3), 525-535.

Johnes, J. (1990). Determinants of student wastage in higher education. Studies in Higher Education., 15(1), 87-99.

Kerbeshian, L. A. (1989). Predicting and fostering succes of american indians in medical school. Academic Medicine., 64(7), 396-400.

Kratzert, W. F., & Kratzert, M. Y. (1989). Characteristics of continuation High School. Rapport de recherche. Fullerton: California State university.

Lavoie, H. (1987, novembre). Les échecs et les abandons au collégial. Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Lenning, Beal, & Sauer. (1989). Vital Statistics: Fact and Figures in America's Best Colleges. US News and World Report, 52-55.

Lévesque, M. P. (1990). La persévérance aux études: Le choix des collégiennes et collégiens dans les années 80. Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Mays, V. M. (1985, décembre). Black women and stress: Utilization of self-help groups for stress reduction. Women and Therapy., 4(4).

Moores, K. (1989). Comparing personal, social, and institutional variables for University dropouts and those who persist. College Student Journal, 23(1).

Ochberg, R. L. (1986). College dropouts: The developmental logic of psychosocial moratoria. Journal of Youth and Adolescence., 15(4), 287-302.

The Office of Institutional Research. (1989, janvier). JTCC'S holding power: A study of student retention at John Tyler Community College. Rapport de recherche. John Tyler Community College. Chester.

The Office of Institutional Research. (1987, septembre). Drop-ins or drop-outs: A study of student attrition. Rapport de recherche. John Tyler Community College. Chester.

Pascarella, E. T. (1986, mars). A program for research and policy development on student persistence at the institutional level. Journal of College Student Personnel., 27(2), 100-107.

Pascarella, E. T., Duby, P. B., & Iverson, B. K. (1983). A test and reconceptualization of a theorical model of college withdrawal in a commuter institution setting. Sociology of Education, 56, 88-100.

Pascarella, T. E., & Terenzini, P. T. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: A path analytic validation of Tinto's model. Journal of Education Psychology, 75(2), 215-226.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and volontary dropout decisions from theoritical model. Journal of Higher Education, 51 (1), 60-75.

Pedrini, B. C., & Pedrini, D. T. (1986). Attrition-Persistence: Stepwise multiple predictors for disadvantaged and control freshmen. Journal of Instructional psychology., 13(3).

Renou, M., L'Ecuyer Céline. (1992). Le phénomène de l'abandon des études au Collège de l'Outaouais: le profil de l'étudiant non-persévérant. Rapport de recherche. Université du québec à Hull et Collège de l'Outaouais. Hull.

Robertshaw, D. W., & Wolfle, L. M. (1983). Discontinuities in schooling and educational attainment. Higher Education, 12(1), 1-13.

Robillard, M. (1991, septembre). Persévérance et réussite. Réseau, Le magazine de l'Université du Québec., 12-17.

Rotter, N. G. (1988). Student attrition in a tecnological University: Academic lifestyle. College Student Journal., 22(3), 241-248.

Russell, S. S.,, & Slark, J. (1990, mars). Non-Returning Interview Study and RSC's Institutional Effectiveness. Rapport de recherche. Institutional Research Rancho Santiago Community College District.

Searight, R. H., & Openlender, P. (1986). Family environments of continuing and noncontinuing college students. Psychological Reports., 59, 299-302.

Simpson, B. (1986). Caractéristiques des enseignants et enseignantes du CÉGEP 1983-1984: Annexe statistique de l'étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de CÉGEP. Québec: Gouvernement du Québec.

Smith, A. D. (1984). Discriminative anlysis technique to assess selection bias in a college student attrtion survey. College Student Journal., 18(4), 390-396.

Stokes, G. (1983, septembre). Work, unemployment and leisure. Leisure Studies., 2(3), 269-286.

Szulecka, T. K., Springett, N. R., & De Pauw, K. W. (1987). General health, psychiatric vulnerability and withdrawal from University in first-year undergraduates. British Journal of Guidance and Counselling., 15(1), 82-91.

Telleeen, S. C., Springett, W. R., & Pauw, K. W. (1987, janvier). Individual and situational factors in adolescent coping. Rapport de recherche. Society for Research in Child Development. Baltimore.

Terrill, R. (1988, janvier). L'abandon scolaire au collégial: une analyse du profil du décrocheur. Montréal: SRAMM.

Tinto, V. (1990). Principes de base des programmes visant une augmentation du taux de persévérance. [Conférence], (pp. Université du Québec à Montréal).

Tinto, V. (1987). Leaving College: Rethinking the causes and Cures of Student Attrition. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Tinto, V. (1987a). The principles of effective retention. Rapport de recherche. Prince George's Community College.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, 45, 89-125. Weidman, J. C. (1985). Postsecondary "High-Tech" training for women on welfare. Journal of Higher Education, 56(5).

Weidman, J. C., & White, R. N. (1985). Postsecondary "High-tech" training for women on welfare. Journal of Higher Education, 56 (5), 555-567.

Wernick, R. L. (1984). Stress management with pratical nursing students: Effects on attrition. Cognitive Therapy and Research., 8(5), 543-550.

Williams, E. E., Gallas, J. A., & Quiriconi, S. (1984). Addressing the problem of droupouts among graduate students. Journal of College Student Personnel., 25(2), 173-174.

Young, R. B. (1989). The impact of early advising and scheduling on freshman success. Journal of College Student Development., 30(4), 309-312.

ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE SUR LES
FACTEURS D'ABANDON ET DE PERSÉVÉRANCE DES ÉTUDES COLLÉGIALES
(FAPEC)
ENQUETE TÉLÉPHONIQUE

1. **Code permanent:** _____ No _____

2. **Age:** ____

3. **Fréquentez-vous actuellement une institution scolaire?:**
   - 1- Oui ☐
   - 2- Non ☐
   - 9- Refus de répondre ☐

4. **Si oui, laquelle:** ☐
   - 1- Université d'ottawa
   - 2- Cité Collégiale
   - 3- Collège de l'Outaouais
   - 4- Université de Montréal
   - 5- Université du Québec (réseau)
   - 6- Autres
   - 8- Ne s'applique pas
   - 9- Refus de répondre

5. **Avez-vous fréquenté une autre institution scolaire depuis votre départ du Collège?:**
   - 1- Oui ☐
   - 2- Non ☐
   - 9- Refus de répondre ☐

6. **Si oui, laquelle:** ☐
   - 1- Éducation des adultes
   - 2- Cours secondaire professionnel
   - 3- Cours collégial
   - 4- Cours universitaire
   - 8- Ne s'applique pas
   - 9- Refus de répondre

ATTRIBUTS PRÉCÉDANT L'INSCRIPTION
(Évaluation à l'entrée)

7. Quelle est votre langue maternelle ?:

1- Français ☐
2- Anglais ☐
3- Autres ☐
9- Refus de répondre ☐

8. Quelle est votre statut légal au Canada?:

1- Citoyen canadien ☐
2- Résident permanent (Immigrant reçu) ☐
3- Visiteur ☐
4- Titulaire de permis de ministre ☐
5- Revendicateur de statut de réfugié ☐
9- Refus de répondre ☐

9. Dans quel pays êtes-vous né?: ☐

1- Canada
2- Portugal
3- Autres
9- Refus de répondre

10. Dans quel pays votre mère est-elle née?: ☐

1- Canada
2- Portugal
3- Autres
9- Refus de répondre

11. Dans quel pays votre père est-il né?: ☐

1- Canada
2- Portugal
3- Autres
9- Refus de répondre

12. Quel est le nombre d'années de scolarité de votre mère ?:

1- Entre 0 et 6 ans ☐
2- Entre 7 et 11 ans ☐
3- 12 ou 13 ans ☐
4- Entre 14 et 16 ans ☐
5- Plus de 17 ans ☐
0- Ne sait pas ☐
9- Refus de répondre ☐

13. Quel est le nombre d'années de scolarité de votre père ?:

1- Entre 0 et 6 ans ☐
2- Entre 7 et 11 ans ☐
3- 12 ou 13 ans ☐
4- Entre 14 et 16 ans ☐
5- Plus de 17 ans ☐
0- Ne sait pas ☐
9- Refus de répondre ☐

14. Au moment de votre entrée au Collège, quelle était votre situation familiale?:

1- Mère et Père vivant ensemble ☐ ---> S.V.P. passez à la question 15

2- Famille monoparentale ☐

3- Famille reconstituée ☐

4- Autres ☐ Spécifiez: _____

9- Refus de répondre ☐

14a. Viviez-vous avec votre mère ou votre père?

1- Mère ☐ ou 2- Père ☐

8- Ne s'applique pas ☐

9- Refus de répondre ☐

14b. Depuis combien de temps?

1- Entre 1 mois et 2 ans ☐
2- Entre 2 et 4 ans ☐
3- Depuis plus de 4 ans ☐
8- Ne s'applique pas ☐
9- Refus de répondre ☐

15. Habitiez-vous chez vos parents pendant l'année scolaire?:

1- Oui ☐
2- Non ☐
9- Refus de répondre ☐

16. Si vous n'habitiez pas chez vos parents, vous habitiez ?:

1- Avec un ou des amis ☐
2- En pension ☐
3- Seul ☐
8- Ne s'applique pas ☐
9- Refus de répondre ☐

17. Occupiez-vous un emploi pendant vos études au Collège ?:

1- Oui ☐
2- Non ☐
9- Refus de répondre ☐

18. Si oui, combien d'heures en moyenne par semaine pendant l'année scolaire ?:

1- Moins de 10 heures / semaine ☐
2- 10-15 heures / semaine ☐
3- 15-20 heures / semaine ☐
4- 20 heures et plus / semaine ☐
8- Ne s'applique pas ☐
9- Refus de répondre ☐

19. Pourquoi occupiez-vous un emploi pendant vos études?:

1- Pour payer mes études ☐
2- Pour payer mon logement ☐
3- Pour payer mon matériel scolaire ☐
4- Pour payer mes loisirs ☐
5- Toutes ces réponses ☐
6- 1, 3, et 4 ☐
8- Ne s'applique pas ☐
9- Refus de répondre ☐

20. Lors de vos études au Collège, quel était le revenu familial annuel disponible ?:

0- Ne sait pas ☐
1- Moins de 10,000$ ☐
2- 10,000$-19,999$ ☐
3- 20,000$-29,999$ ☐
4- 30,000$-39,999$ ☐
5- 40,000$-49,999$ ☐
6- 50,000$-59,999$ ☐
7- 60,000$-74,999$ ☐
8- 75,000$ et plus ☐
9- Refus de répondre ☐

21. Receviez-vous une aide financière de vos parents ?:

1- Oui ☐
2- Non ☐
9- Refus de répondre ☐

22. Si oui, quel était le montant de cette aide financière?:

1- Moins de 499$ / année ☐
2- 500-999 / année ☐
3- 1,000$-1,499$ / année ☐
4- 1,500$-1,999$ / année ☐
5- 2,000$-2,499$ / année ☐
6- 2,500$ et plus / année ☐
8- Ne s'applique pas ☐
9- Refus de répondre ☐

23. De quel montant d'argent disposiez-vous par année?:
(Incluant travail, prêts et bourses, plan d'épargne-études, aide de vos parents ou de votre conjoint, économies personnelles, etc)

1- Moins de 4,000$ / année ☐
2- 4,000-6,999$ / année ☐
3- 7,000$-9,999$ / année ☐
4- 10,000$-12,999$ / année ☐
5- 13,000$-15,999$ / année ☐
6- 16,000$-18,999$ / année ☐
7- 19,000$ et plus / année ☐
9- Refus de répondre ☐

OBJECTIFS ET ENGAGEMENTS (T1)
(Évaluation à l'entrée)

24. Quels étaient vos objectifs à votre entrée au Collège?:

1- Obtenir un DEC et accéder au marché du travail ☐
2- Obtenir un DEC et accéder à un programme universitaire ☐
3- Indécis quant à l'avenir ☐
9- Refus de répondre ☐

25. Par rapport à votre choix d'étudier dans ce collège vous attendiez-vous d'être plutôt satisfait:

Pas du tout		Moyennement		Beaucoup
1	2	3	4	5

0- Ne sait pas 9- Refus de répondre

26. Les probabilités que vous <u>quittiez le collège pour une autre institution d'enseignement</u> avant d'avoir complété votre programme étaient fortes:

Pas du tout		Moyennement		Beaucoup
1	2	3	4	5

0- Ne sait pas 9- Refus de répondre

27. Les probabilités d'abandonner vos études collégiales pour le marché du travail étaient fortes:

Pas du tout		Moyennement		Beaucoup
1	2	3	4	5

0- Ne sait pas 9- Refus de répondre

DISPOSITIONS PERSONNELLES

28. Qui a le plus influencé votre décision de fréquenter le Collège?:

1- Vos parents ☐
2- Vos pairs ☐
3- Votre choix personnel ☐
4- Un ou des professeurs ☐
5- Un conseiller en orientation ☐
9- Refus de répondre ☐

29. Compte tenu de vos résultats scolaires antérieurs (au secondaire), comment évaluiez-vous vos probabilités de réussite?:

Faibles		Moyennes		Fortes
1	2	3	4	5

0- Ne sait pas 9- Refus de répondre

30. Aviez-vous peur de connaître un échec?:

1- Oui ☐
2- Non ☐
8- Ne s'applique pas ☐
9- Refus de répondre ☐

31. Croyiez-vous que votre situation psychologique était favorable à vos études?:

1- Oui ☐
2- Non ☐
9- Refus de répondre ☐

32. Croyiez-vous que votre milieu familial était favorable à la poursuite de vos études?:

1- Oui ☐
2- Non ☐
9- Refus de répondre ☐

33. Viviez-vous des situations familiales difficiles?:

1- Oui ☐
2- Non ☐
9- Refus de répondre ☐

34. Si oui, de quelle nature?: _____

1- Violence familiale ☐
2- Conflits avec un ou des membres de la famille ☐
3- Inceste ☐
4- Autres ☐ Spécifiez: _____
8- Ne s'applique pas ☐
9- Refus de répondre ☐

EXPÉRIENCES INSTITUTIONNELLES
(évaluation mi-session)

Intégration académique

35. En général, étiez-vous satisfait de vos résultats scolaires?:

Pas du tout		Moyennement		Beaucoup
1	2	3	4	5

0- Ne sait pas 9- Refus de répondre

36. Cette performance correspondait-elle à vos capacités intellectuelles ?:

Pas du tout		Moyennement		Beaucoup
1	2	3	4	5

0- Ne sait pas 9- Refus de répondre

37. Depuis votre arrivée au Collège, aviez-vous progressé au plan intellectuel?:

Pas du tout		Moyennement		Beaucoup
1	2	3	4	5

0- Ne sait pas 9- Refus de répondre

38. Si vous avez répondu 3, 4, ou 5 à la question précédente, était-ce grâce à:

1- Vos cours? ☐
2- Votre travail personnel ☐
3- Vos contacts informels avec vos pairs? ☐
4- Vos contacts informels avec vos professeurs? ☐
5- Toutes ces réponses ☐
8- Ne s'applique pas ☐
9- Refus de répondre ☐

39. Comment évaluez-vous la qualité de votre programme?:

Faible		Moyenne		Bonne
1	2	3	4	5

0- Ne sait pas 9- Refus de répondre

40. Comment évaluez-vous la qualité de vos professeurs?:

Faible		Moyenne		Bonne
1	2	3	4	5

0- Ne sait pas 9- Refus de répondre

41. En général, les professeurs vous semblaient-ils préoccupés par le succès des étudiants?:

Pas du tout		Moyennement		Très
1	2	3	4	5

0- Ne sait pas 9- Refus de répondre

42. Pendant vos études au Collège, avez-vous échangé au moins dix minutes, en dehors des heures de cours, avec un ou des professeurs au sujet des contenus ou des travaux reliés aux cours ?:

1- Oui ☐
2- Non ☐
9- Refus de répondre ☐

43. Si oui, combien d'échanges?

1- Un échange ☐
2- Deux échanges ☐
3- Trois échanges ☐
4- Quatre échanges ☐
5- Cinq échanges ☐
6- Six échanges ☐
7- Sept échanges et plus ☐
8- Ne s'applique pas ☐
9- refus de répondre ☐

44. Pendant vos études au Collège, avez-vous eu des échanges avec le personnel d'encadrement pédagogique (directeur, aide pédagogique, techniciens, secrétaire, conseiller en orientation, etc) au moins dix minutes, en dehors des heures de cours, pour discuter de votre programme d'étude et de votre orientation?:

1- Oui ☐
2- Non ☐
9- Refus de répondre ☐

45. Si oui, combien d'échanges?

1- Un échange ☐
2- Deux échanges ☐
3- Trois échanges ☐
4- Quatre échanges ☐
5- Cinq échanges ☐
6- Six échanges ☐
7- Sept échanges et plus ☐
8- Ne s'applique pas ☐
9- Refus de répondre ☐

Intégration sociale

46. Lors de vos études au Collège, comment évaluiez-vous votre intégration à la vie étudiante du Collège?:

Faible		Moyenne		Bonne
1	2	3	4	5

0- Ne sait pas 9- Refus de répondre

47. Lors de vos études au Collège, aviez-vous beaucoup d'amis?:

Pas du tout		Moyennement		Beaucoup
1	2	3	4	5

0- Ne sait pas 9- Refus de répondre

48. Si non, auriez-vous aimé en avoir davantage?:

8- Ne s'applique pas

Pas du tout		Moyennement		Beaucoup
1	2	3	4	5

0- Ne sait pas 9- Refus de répondre

49. Lorsque vous êtes arrivé au Collège, aviez-vous retrouvé d'anciens amis ?:

Pas du tout		Moyennement		Beaucoup
1	2	3	4	5

0- Ne sait pas 9- Refus de répondre

50. Pensiez-vous qu'avoir des amis c'était important pour votre intégration sociale au Collège?:

Pas du tout		Moyennement		Beaucoup
1	2	3	4	5

0- Ne sait pas 9- Refus de répondre

51. Pensiez-vous qu'avoir des interactions avec le personnel du Collège, en dehors des heures régulières de cours, c'était important pour votre développement personnel, vos valeurs et vos attitudes?:

Pas du tout		Moyennement		Beaucoup
1	2	3	4	5

0- Ne sait pas 9- Refus de répondre

52. Pensiez-vous qu'avoir des interactions avec le personnel du Collège, en dehors des heures régulières de cours, c'était important pour votre orientation professionnelle et vos aspirations?:

Pas du tout		Moyennement		Beaucoup
1	2	3	4	5

0- Ne sait pas 9- Refus de répondre

53. Lors de vos études au Collège, avez-vous participé à des activités parascolaires avec des membres du personnel ?:

1- Oui ☐
2- Non ☐
9- Refus de répondre ☐

54. Si oui, combien de fois?

1- Une fois ☐
2- Deux fois ☐
3- Trois fois ☐
4- Quatre fois ☐
5- Cinq fois ☐
6- Six fois ☐
7- Sept fois et plus ☐
8- Ne s'applique pas ☐
9- Refus de répondre ☐

55. Lors de vos études au Collège, avez-vous participé à des activités parascolaires avec vos pairs ?:

1- Oui ☐
2- Non ☐
9- Refus de répondre ☐

56. Si oui, combien de fois?

1- Une fois ☐
2- Deux fois ☐
3- Trois fois ☐
4- Quatre fois ☐
5- Cinq fois ☐
6- Six fois ☐
7- Sept fois et plus ☐
8- Ne s'applique pas ☐
9- Refus de répondre ☐

57. Lors de vos études au Collège, avez-vous eu l'occasion d'être impliqué ou consulté en ce qui concerne des décisions reliées à la vie étudiante ou au fonctionnement du Collège ?:

1- Oui ☐
2- Non ☐
9- Refus de répondre ☐

58. Si oui, combien de fois?

1- Une fois ☐
2- Deux fois ☐
3- Trois fois ☐
4- Quatre fois ☐
5- Cinq fois ☐
6- Six fois ☐
7- Sept fois et plus ☐
8- Ne s'applique pas ☐
9- Refus de répondre ☐

OBJECTIFS ET ENGAGEMENTS (T2)

59. Pour vous, le fait d'obtenir un D.E.C. du Collège de l'Outaouais plutôt que d'un autre Collège cela avait de l'importance:

Pas du tout		Moyennement		Beaucoup
1	2	3	4	5

0- Ne sait pas 9- Refus de répondre

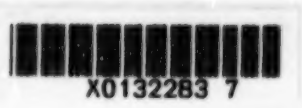
60. Étiez-vous en mesure de fréquenter un autre Collège que le Collège de l'Outaouais?:

1- Oui ☐
2- Non ☐
9- Refus de répondre ☐

61. Pensez-vous avoir fait le bon choix en choisissant le Collège de l'Outaouais?:

Pas du tout		Moyennement		Beaucoup
1	2	3	4	5

0- Ne sait pas 9- Refus de répondre


X0132283 7

DATE DUE

[redacted] 95 ET.

[redacted]